REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Factores sociales y rendimiento escolar en adolescentes: estudio correlacional

Social factors and school performance in adolescents: a correlational study

Recibido: 19/08/2026 - **Aceptado:** 27/10/2026

William Marcelo Paliza Franco
https://orcid.org/0000-0003-2289-2938
wpaliza7@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez
https://orcid.org/0009-0002-4160-6036
ivy.paredes.vasquez@gmail.com
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Rosa Aurora Ricra Ruiz
https://orcid.org/0000-0003-0186-0064
rricrar7@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Fanny Janet Martínez Rojas
https://orcid.org/0000-0003-4681-3667
fjmartinezr@unac.edu.pe
Universidad Nacional del Callao. Callao, Perú

Carmen Cristina Aranda Dextre
https://orcid.org/0000-0002-9769-7961
carandad_ac@unmsm.edu.pe
Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú

Miryam Cotrina Fernández
https://orcid.org/0000-0001-7385-3977
miryam.cotrina@epg.usil.com
Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Cómo citar este artículo:
Paliza Franco, W. M., Paredes Vásquez, I. del P. M., Ricra Ruiz, R. A., Martínez Rojas, F. J., Aranda Dextre, C. C., & Cotrina Fernández, M. (2026). Factores sociales y rendimiento escolar en adolescentes: estudio correlacional. *Revista InveCom*, *6*(Núm. Especial 3), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.24143531

Resumen

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre factores sociales y rendimiento escolar en adolescentes. Se analizó una matriz de 400 estudiantes mediante un diseño cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Los factores sociales se midieron con una escala de 20 ítems que comprende apoyo familiar, relaciones con pares, clima escolar y entorno social; el rendimiento escolar se abordó a través de 51 ítems de la escala MEDMAR, que recoge valoraciones del estudiante. La consistencia interna fue α = 0.938 y α = 0.915, respectivamente. El coeficiente rho de Spearman mostró una asociación positiva muy alta entre los puntajes globales (ρ = 0.943; p < 0.001). Se observaron asociaciones positivas para apoyo familiar (ρ = 0.840), relaciones con pares (ρ = 0.871), clima escolar (ρ = 0.858) y entorno social (ρ = 0.844), todas con p < 0.001. Las relaciones

con pares presentaron el mayor coeficiente numérico entre las dimensiones, sin contraste formal de diferencias. Los resultados corresponden a puntajes de autoinforme, no a calificaciones oficiales.

Palabras clave: factores sociales, rendimiento escolar, adolescentes.

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between social factors and school performance in adolescents. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, correlational analysis was conducted using 400 student records. Social factors were assessed with a 20-item scale covering family support, peer relationships, school climate, and social environment. School performance was assessed using 51 items of the MEDMAR scale, based on student self-report. Internal consistency was $\alpha = 0.938$ and $\alpha = 0.915$, respectively. Spearman's rho indicated a very high positive association between the overall scores ($\rho = 0.943$; $p < 0.001$). Associations were also positive for family support ($\rho = 0.840$), peer relationships ($\rho = 0.871$), school climate ($\rho = 0.858$), and social environment ($\rho = 0.844$), all with $p < 0.001$. Peer relationships had the numerically highest coefficient among the dimensions, without a formal test of between-correlation differences. Findings concern self-reported scores rather than official grades.

Keywords: social factors, school performance, adolescents.

Introducción

El rendimiento escolar de los adolescentes no depende exclusivamente de sus características individuales: también se relaciona con el apoyo familiar, las relaciones con los compañeros, la experiencia en la escuela y el entorno social. Una revisión sistemática sobre la transición entre niveles educativos identificó entre los determinantes contextuales el apoyo parental, las prácticas escolares y las relaciones entre pares (Costa et al., 2024). Desde la perspectiva ecológica, el desarrollo adolescente ocurre en sistemas interrelacionados, como el hogar, el aula y la comunidad, cuyas condiciones pueden ampliar o limitar las oportunidades de aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979). A su vez, la teoría del capital social permite comprender cómo los vínculos familiares y comunitarios facilitan el acceso a información, colaboración y aspiraciones educativas. Su contribución depende de los recursos disponibles y de la capacidad para movilizarlos, no solo del número de relaciones (Coleman, 1988).

Las condiciones socioeconómicas se asocian con las oportunidades de aprendizaje, aunque su magnitud varía según la medición empleada. Sirin (2005) encontró en un metaanálisis relaciones entre el nivel socioeconómico y el logro académico; los informes PISA también documentan brechas educativas por condiciones de origen, mediante indicadores diferentes de los utilizados aquí (OECD, 2023). Por ello, la dimensión «entorno social» de un autoinforme no debe identificarse automáticamente con los ingresos, la ocupación o el nivel socioeconómico del hogar.

En el ámbito familiar, las expectativas educativas, la comunicación y el acompañamiento constituyen formas distintas de participación. Los metaanálisis describen asociaciones positivas entre implicación parental y resultados académicos, con variaciones según la estrategia evaluada (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001). En la adolescencia, el diálogo y las expectativas pueden diferir de la supervisión de tareas (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007; Wilder, 2014), y los estilos de crianza no son equivalentes a la participación escolar (Pinquart, 2016). El apoyo social puede vincularse con la autoeficacia y el compromiso de aprendizaje (Zhang & Qian, 2024). Desde el plano teórico, la autoeficacia (Bandura, 1997) y el posible efecto amortiguador del apoyo social (Cohen & Wills, 1985) ayudan a interpretar estos antecedentes, aunque no fueron analizados como mecanismos en la muestra.

Las relaciones con los pares constituyen otro ámbito de estudio. Yu et al. (2023) encontraron asociaciones importantes entre vínculos con compañeros y resultados académicos, mientras que Zárate (2023) estudió efectos de pares sobre habilidades sociales y desempeño. Estas evidencias justifican examinar la colaboración y el apoyo entre estudiantes, sin asumir que la influencia de los pares sea uniforme en todos los contextos.

Las relaciones con compañeros se vinculan con normas de esfuerzo, asistencia y participación escolar. Ryan (2001) analizó longitudinalmente la relación de los grupos de pares con la motivación y el rendimiento; Wentzel (1998) identificó asociaciones entre motivación y apoyo de compañeros, docentes y familias. La aceptación por parte de los pares se ha relacionado con la adaptación escolar (Ladd, 1990), aunque esa evidencia procede de estudiantes más jóvenes. El sentido de pertenencia escolar se relaciona con el apoyo entre compañeros, pero es un constructo distinto (Allen et al., 2018; Osterman, 2000).

El clima escolar comprende seguridad, respeto, convivencia y apoyo docente. Erdem y Kaya (2024) encontraron en un metaanálisis de enseñanza escolar asociaciones entre clima escolar, clima de aula y logro, con variaciones entre estudios. Corresponde examinar este contexto junto con los demás vínculos sociales del adolescente.

El clima escolar combina componentes académicos, comunitarios, institucionales y de seguridad; sus indicadores deben definirse con precisión (Wang & Degol, 2016). Las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes se asocian con compromiso y logro, pero representan solo una parte del clima escolar (Roorda et al., 2011).

La organización de la escuela y las oportunidades de participación configuran experiencias de desarrollo adolescente (Eccles & Roeser, 2011). Una revisión sobre desigualdad y clima escolar halló resultados compatibles con un papel protector de ambientes positivos, aunque advirtió limitaciones para establecer causalidad (Berkowitz et al., 2017).

El compromiso escolar incluye componentes conductuales, emocionales y cognitivos (Fredricks et al., 2004); la autorregulación describe procesos de dirección del aprendizaje hacia metas (Zimmerman, 2002). Ambos conceptos ayudan a interpretar antecedentes, pero no se evaluaron como mediadores en esta investigación.

Este estudio distingue dos planos de medición. La escala de factores sociales reúne percepciones sobre recursos, vínculos y experiencias en cuatro contextos: familia, pares, escuela y entorno social. Por su parte, MEDMAR recoge autovaloraciones sobre experiencias escolares y personales, además de componentes sociales y familiares (Medina Gual & Martell Ibarra, 2008). En términos conceptuales, el primer puntaje describe condiciones sociales percibidas y el segundo una valoración multidimensional vinculada al rendimiento escolar; ninguno equivale por sí mismo a notas oficiales. La inclusión de contenidos familiares y sociales en ambas mediciones, sin embargo, puede producir solapamiento de ítems o constructos. Esta diferenciación conceptual necesita comprobarse empíricamente y no se deduce de sus coeficientes alfa.

La evidencia previa ha examinado de manera específica la implicación familiar (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001), las relaciones con pares (Yu et al., 2023) y el clima escolar (Erdem & Kaya, 2024). A partir de esos antecedentes, el problema de este trabajo consiste en establecer cómo se asocian, en una misma base de adolescentes, cuatro dimensiones sociales con un indicador multidimensional y autoinformado del rendimiento. La cuestión requiere reconocer que los instrumentos pueden compartir contenidos y fuente de información; por ello, la magnitud de sus correlaciones no debe equipararse con una capacidad explicativa causal. La perspectiva ecológica contribuye a situar las experiencias del estudiante en sus ámbitos de interacción (Bronfenbrenner, 1979), mientras que la educación inclusiva exige considerar las barreras que afectan su participación (UNESCO, 2020).

El objetivo fue determinar la relación entre los factores sociales y el rendimiento escolar en adolescentes, así como la asociación de cada dimensión social —apoyo familiar, relaciones con pares, clima escolar y entorno social— con el puntaje de rendimiento. Se planteó como hipótesis general la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Metodología

Se desarrolló un análisis cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional de una matriz con 400 registros de adolescentes. La unidad de análisis fue el estudiante. La base revisada incluyó identificadores numéricos y respuestas a ítems; no contenía nombres ni otros identificadores personales directos. La documentación disponible para elaborar este artículo no permite establecer si se trata de recolección primaria o de análisis secundario de una investigación anterior. Tampoco identifica la institución, localidad, año de aplicación, universo de referencia, procedimiento de reclutamiento, criterios de inclusión y exclusión, ni distribución por edades y sexo. Por ello, con la información suministrada no se puede afirmar un tipo de muestreo ni representatividad poblacional; estos aspectos requieren acreditación con los registros del estudio original antes de su presentación editorial.

El rendimiento escolar se abordó mediante una versión de 51 ítems de la escala MEDMAR. Sus autores originales, Medina Gual y Martell Ibarra (2008), describieron un instrumento de autoinforme sobre condiciones familiares, escolares y del propio estudiante en educación superior. En la ficha incluida en la documentación de este estudio, los ítems aparecen agrupados en áreas escolar (1–11), personal (12–36), social (37–48) y familiar (49–51), con cinco alternativas de respuesta y aplicación grupal de aproximadamente 30 minutos. Esta distribución no coincide completamente con la dosificación descrita para la versión de 51 ítems en la publicación original; es indispensable cotejar el cuestionario efectivamente aplicado, la adaptación al nivel adolescente, las reglas de inversión de ítems y la evidencia de validez. La consistencia interna global reportada en la matriz analizada fue $\alpha = 0.915$, dato que no demuestra por sí solo validez de constructo ni equivalencia con calificaciones.

Los factores sociales se midieron con la «Escala de Factores Sociales Asociados al Rendimiento Académico», de 20 ítems y cinco opciones de respuesta, desde nunca (1) hasta siempre (5). Según la descripción aportada, contiene cuatro dimensiones de cinco ítems: apoyo familiar, relaciones con pares, clima escolar y entorno social. Los coeficientes alfa reportados fueron 0.938 en el puntaje global, 0.754 en apoyo familiar, 0.815 en relaciones con pares, 0.795 en clima escolar y 0.818 en entorno social. No se aportó la fuente que identifique

autoría y año del instrumento ni la ficha del proceso referido como «adaptación para adolescentes»; por tanto, no es posible confirmar las modificaciones, el juicio de expertos u otras evidencias de validez de esta versión con los documentos examinados.

Se presentaron medias y desviaciones estándar de los puntajes globales y las dimensiones, expresadas en una métrica de cinco puntos. La documentación no incluye sintaxis de puntuación ni libro de códigos que permita verificar si estos valores resultaron de promediar ítems, cómo se trataron los ítems inversos, las respuestas faltantes o los registros excluidos. Tampoco se especificó el programa y la versión empleados ni si los 400 registros corresponden a la totalidad de participantes reclutados o a los casos completos incluidos en el análisis final. Se reportaron coeficientes alfa de Cronbach para consistencia interna; este estadístico no confirma unidimensionalidad ni validez del instrumento (Cronbach, 1951).

Para contrastar la hipótesis general y las asociaciones por dimensión se utilizó rho de Spearman, un coeficiente basado en rangos apropiado para examinar asociaciones monotónicas sin exigir normalidad bivariante. Se informaron cinco correlaciones: una entre los puntajes globales y cuatro entre cada dimensión de factores sociales y el puntaje global de rendimiento. En todos los contrastes se reportó $n = 400$, con nivel de significación $\alpha = 0.05$. Los valores originales de $p = 0.000$ se presentan como $p < 0.001$, pues el redondeo no supone probabilidad exactamente nula. No se calcularon intervalos de confianza adicionales porque no se dispone en este expediente de los registros individuales necesarios para estimarlos y documentar el procedimiento. Los coeficientes mostrados son bivariados y no representan efectos independientes de las dimensiones.

El uso de dos escalas respondidas por los mismos estudiantes, en el mismo momento y con formatos semejantes, plantea la posibilidad de sesgo de método común (Podsakoff et al., 2003). Se trata de un problema distinto del solapamiento de contenido entre los componentes familiares y sociales de ambas escalas. No se dispone de análisis de validez discriminante, control del método común, regresión ajustada ni pruebas de mediación que permitan cuantificar estas fuentes de asociación.

Respecto de la ética de investigación, la versión de la matriz examinada no muestra identificadores personales directos. Sin embargo, no se adjuntaron al manuscrito constancias de autorización institucional, consentimiento de responsables, asentimiento de menores, aprobación o exención de evaluación ética, ni autorización de reutilización de datos en caso de análisis secundario. En ausencia de esos documentos no corresponde afirmar que tales procedimientos se efectuaron; deben verificarse con los responsables del estudio antes de la publicación.

Resultados

Los factores sociales alcanzaron una media de 3.47 (DE = 0.72), expresada sobre cinco puntos. Por dimensiones, el entorno social obtuvo M = 3.50 (DE = 0.79); las relaciones con pares, M = 3.49 (DE = 0.83); el apoyo familiar, M = 3.44 (DE = 0.76), y el clima escolar, M = 3.44 (DE = 0.79). El puntaje global informado para rendimiento escolar fue M = 3.37 (DE = 0.47).

Tabla 1

Correlaciones entre factores sociales y rendimiento escolar

Dimensión o variable social	ρ de Spearman	p	n
Factores sociales (global)	0.943	< 0.001	400
Apoyo familiar	0.840	< 0.001	400
Relaciones con pares	0.871	< 0.001	400
Clima escolar	0.858	< 0.001	400
Entorno social	0.844	< 0.001	400

Nota: Todas las asociaciones se estimaron con los puntajes de autoinforme de los mismos 400 estudiantes. Las diferencias numéricas entre coeficientes no se sometieron a una prueba estadística de comparación.

La asociación general fue positiva y muy alta ($\rho = 0.943$; $p < 0.001$), por lo que se rechazó la hipótesis nula de ausencia de asociación. Las cuatro dimensiones también mostraron asociaciones positivas con el puntaje global de rendimiento escolar. Las relaciones con pares alcanzaron el coeficiente numérico más alto ($\rho = 0.871$), seguidas del clima escolar ($\rho = 0.858$), el entorno social ($\rho = 0.844$) y el apoyo familiar ($\rho = 0.840$). Estos valores no demuestran que una dimensión tenga una correlación estadísticamente mayor que otra, ni permiten atribuir efectos causales.

Discusión

La asociación global entre factores sociales y rendimiento escolar fue positiva y muy alta ($\rho = 0.943$; $p < 0.001$). El resultado coincide en dirección con los antecedentes que señalan la relevancia de los contextos familiares, escolares y de pares en la experiencia educativa (Costa et al., 2024). No obstante, aquí se relacionaron dos puntajes de cuestionarios y no factores sociales con calificaciones oficiales.

La magnitud de $\rho = 0.943$ merece una interpretación prudente. Como ambas escalas se aplicaron a los mismos estudiantes y comparten modalidades de respuesta, puede existir varianza de método común (Podsakoff et al., 2003). Además, MEDMAR incorpora contenidos sociales y familiares, mientras que la escala de factores sociales evalúa percepciones afines; este posible solapamiento de contenido es distinto del sesgo por fuente y procedimiento de medición. Sin los ítems definitivos, análisis factoriales o pruebas de validez discriminante no puede establecerse cuánto aportó cada mecanismo a la correlación. Por su diseño transversal y bivariado, el análisis tampoco identifica la dirección causal ni efectos específicos ajustados por otras dimensiones.

La perspectiva ecológica y la teoría del capital social permiten interpretar los vínculos como posibles fuentes de recursos y oportunidades (Bronfenbrenner, 1979; Coleman, 1988). Se trata de una interpretación teórica y no de mecanismos mediadores comprobados en esta muestra.

Las relaciones con pares registraron el coeficiente numérico más alto de las cuatro dimensiones ($\rho = 0.871$). El resultado es compatible con Yu et al. (2023), quienes identificaron asociaciones relevantes entre relaciones estudiantiles y logro académico, y con Zárate (2023), que documentó la importancia de los pares para dimensiones académicas y sociales. En la base analizada, mayor apoyo percibido entre compañeros coincidió con mayores puntajes de MEDMAR, aunque no se compararon formalmente las correlaciones entre dimensiones.

Ryan (2001) y Wentzel (1998) también asociaron el entorno de pares con motivación y desempeño. El sentido de pertenencia escolar se vincula con las relaciones sociales, sin ser equivalente a ellas (Allen et al., 2018; Osterman, 2000). La investigación de Ladd (1990) ofrece un antecedente sobre ajuste escolar, pero su población infantil limita la extrapolación directa a adolescentes.

El clima escolar presentó una correlación positiva muy alta ($\rho = 0.858$). Esta dirección coincide con la síntesis de Erdem y Kaya (2024) sobre clima de aula, clima escolar y logro educativo. Las asociaciones identificadas previamente entre vínculos docentes y compromiso escolar (Roorda et al., 2011), así como entre clima institucional y equidad educativa (Berkowitz et al., 2017), aportan contexto al hallazgo. Sin embargo, el puntaje global disponible no permite identificar por separado la contribución de seguridad, convivencia o apoyo docente; estos componentes exigen mediciones diferenciadas (Wang & Degol, 2016).

El apoyo familiar mostró una asociación positiva muy alta con el rendimiento escolar ($\rho = 0.840$), aunque fue el menor coeficiente numérico entre las dimensiones. Los metaanálisis de Castro et al. (2015) y Fan y Chen (2001) muestran que las asociaciones varían según el tipo de implicación parental. Las expectativas, la comunicación y la supervisión académica no son prácticas intercambiables (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2007). Por ello, el coeficiente global de esta dimensión no permite distinguir qué manifestación del apoyo familiar se relaciona más estrechamente con el puntaje MEDMAR.

Los aportes de Wilder (2014) sobre participación parental y de Pinquart (2016) sobre estilos de crianza permiten situar este hallazgo sin confundir acompañamiento y prácticas de crianza. La autoeficacia y el apoyo social constituyen explicaciones posibles en otras investigaciones (Bandura, 1997; Cohen & Wills, 1985; Zhang & Qian, 2024), pero no se evaluaron como mediadores en este estudio.

El entorno social presentó una asociación positiva muy alta ($\rho = 0.844$). Esta dimensión se reportó como un conjunto de cinco respuestas sobre el contexto percibido; el manuscrito original no adjunta el texto de sus ítems y, por tanto, no permite precisar qué indicadores concretos integran el puntaje. No equivale necesariamente a ingreso familiar, ocupación de los padres ni condición socioeconómica. Los hallazgos de Sirin (2005), los análisis del contexto de pares de van Ewijk y Sleegers (2010), y la información de PISA (OECD, 2023) estudian medidas diferentes y se presentan solo como marco comparativo. En coherencia con UNESCO (2020), cualquier interpretación práctica requiere atender las barreras escolares e institucionales, además de las relaciones próximas.

Para investigaciones posteriores convendría contrastar las autovaloraciones con calificaciones oficiales, incorporar información sociodemográfica y utilizar análisis multivariados y diseños longitudinales. Estos enfoques permitirían estimar las asociaciones específicas de cada dimensión social. En cambio, documentar procedencia de la base, muestreo, adaptación y puntuación de los instrumentos y autorizaciones éticas es una exigencia del presente manuscrito, no una tarea que pueda trasladarse únicamente a futuras investigaciones.

Los resultados ofrecen preguntas para evaluar estrategias de apoyo, pero no prueban su eficacia. Los metaanálisis de Durlak et al. (2011) y Taylor et al. (2017) describen efectos de programas socioemocionales bajo

CC BY

determinadas condiciones, mientras que las correlaciones de este estudio no evalúan ninguna intervención. Por ello, no permiten concluir que modificar por sí sola una dimensión social elevaría las calificaciones.

El compromiso escolar y la autorregulación podrían incorporarse a diseños posteriores como variables diferenciadas (Fredricks et al., 2004; Zimmerman, 2002), previa comprobación de la estructura y discriminación de las escalas empleadas.

Conclusiones

Se identificó una relación positiva y estadísticamente significativa entre los puntajes de factores sociales y rendimiento escolar en los 400 registros analizados ($\rho = 0.943$; $p < 0.001$). Esta asociación refleja covariación de medidas autoinformadas y no equivale a una relación con notas oficiales.

Las cuatro dimensiones sociales mostraron asociaciones positivas muy altas. Las relaciones con pares registraron el coeficiente más elevado en términos numéricos ($\rho = 0.871$), seguidas del clima escolar ($\rho = 0.858$), el entorno social ($\rho = 0.844$) y el apoyo familiar ($\rho = 0.840$). No se comprobó la significación estadística de las diferencias entre estos coeficientes.

Estos hallazgos pueden orientar nuevas evaluaciones sobre redes de apoyo, convivencia y acompañamiento, pero no sustentan afirmaciones sobre la eficacia de intervenciones ni permiten atribuir efectos causales a las dimensiones estudiadas.

La interpretación debe considerar el posible sesgo de método común y el solapamiento de contenido entre las escalas. Antes de la publicación corresponde completar la trazabilidad de los datos, el procedimiento de muestreo, la documentación de las versiones de instrumentos y los respaldos éticos requeridos.

Referencias

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(1), 1–34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. https://doi.org/10.3102/0034654316669821

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 14*, 33–46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 310–357. https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943

Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education, 27*(6), 3533–3572. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Erdem, C., & Kaya, M. (2024). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International, 45*(4), 380–408. https://doi.org/10.1177/01430343231202923

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1–22. https://doi.org/10.1023/A:1009048817385

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82–110. https://doi.org/10.1177/0042085906293818

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*(4), 1081–1100. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x

Medina Gual, L., & Martell Ibarra, F. M. (2008). *Evaluación integral del rendimiento escolar en educación superior: Un instrumento de evaluación* [Ponencia]. 1.ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior, Veracruz, México. https://www.researchgate.net/publication/269635331

OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323–367. https://doi.org/10.3102/00346543070003323

Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 475–493. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development, 72*(4), 1135–1150. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00338

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all

van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 5*(2), 134–150. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377–397. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009

Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H., & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1012701. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701

Zárate, R. A. (2023). Uncovering peer effects in social and academic skills. *American Economic Journal: Applied Economics, 15*(3), 35–79. https://doi.org/10.1257/app.20210583

Zhang, X., & Qian, W. (2024). The effect of social support on academic performance among adolescents: The chain mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *PLOS ONE, 19*(12), Article e0311597. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311597

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Declaración de uso de IA

ChatGPT (OpenAI) se utilizó como asistente para resumir el contenido de la tesis, estructurar las secciones y revisar partes de este manuscrito para la preparación editorial. Los autores deciden cuál es el problema de estudio, el método, los datos, las tablas, los resultados y la interpretación a partir de la investigación original.

Contribución de la autoría

Conceptualización: William Marcelo Paliza Franco; Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez.
Curación de datos: Rosa Aurora Ricra Ruiz y Fanny Janet Martínez Rojas.
Análisis formal – técnicas estadísticas, análisis de datos: William Marcelo Paliza Franco; Carmen Cristina Aranda Dextre.
Investigación – proceso de investigación: William Marcelo Paliza Franco; Fanny Janet Martínez Rojas; Miryam Cotrina Fernández.
Metodología – diseño y desarrollo: Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez; Rosa Aurora Ricra Ruiz.
Administración del proyecto – gestión y coordinación: Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez; William Marcelo Paliza Franco.
Recursos – suministro de materiales de estudio: Fanny Janet Martínez Rojas; Miryam Cotrina Fernández.
Software – programación, diseño e implementación: Carmen Cristina Aranda Dextre; Rosa Aurora Ricra Ruiz.
Supervisión y liderazgo en la planificación: Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez; Carmen Cristina Aranda Dextre.
Validación - verificación: Rosa Aurora Ricra Ruiz; Miryam Cotrina Fernández.
Visualización – presentación de datos: Carmen Cristina Aranda Dextre; William Marcelo Paliza Franco.
Redacción – documento original: William Marcelo Paliza Franco; Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez; Fanny Janet Martínez Rojas.
Redacción – revisión y edición: Ivy del Pilar Melissa Paredes Vásquez; Rosa Aurora Ricra Ruiz; Carmen Cristina Aranda Dextre; Miryam Cotrina Fernández